

Edukacja i samoedukacja. Prolegomena filozofii wzrostu podmiotowości indywidualnej

Przeciw tradycji

Koncepcja edukacji tradycyjnej ukształtowała się w czasie, kiedy stadna z natury i z genezy istota ludzka poddawana była treningowi społecznej adaptacji. Adaptacja ta w pierwszym i zasadniczym swym przesłaniu nie uczyła bynajmniej podmiotowej samodzielności indywidualnej, potrzebnej szczególnie do ewentualnego samotniczego przetrwania. Luksus jednostkowej podmiotowości był zbędny, by nie rzec: niemożliwy do spełnienia. Prawdopodobnie był też w ogóle trudny do pomyślenia jako projekt człowieczeństwa rozwojowo zaawansowanego.

Problem: **jak być sobą, samemu i w sobie** – jako osobowości radykalnie indywidualnej – stanie się dopiero przykazaniem dalekiej przyszłości (a i to nie we wszystkich kulturach ewidentnym). Wpierw należało się skierować ku celom ontologicznie realistycznym, to znaczy **jak być grupą i jak funkcjonować w grupie**, bo tylko ona dawała szansę na przeżycie i ograniczoną wprawdzie, acz jednak przynajmniej częściową realizację własnego, pojedynczego potencjału. Człowiek wyszedł ze stada i tylko do niego mógł i musiał się odnieść jako *zoon politikon*, po prostu, a tym samym jako nośnik etyczności, obyczaju i najprostszego prawa, później zaś jako organizator i beneficjent ładu państwa: wpierw post-animalnego (wodzowskiego), potem pierwotnie ludzkiego (monarchiczno-oligarchicznego), wreszcie wspólnotowego (demokratyczno-obywatelskiego).

Czego więc uczono nowe generacje? Tego mianowicie, co najważniejsze dla trwałości i kontynuacji życia zbiorowości. A więc po pierwsze, całej niezbędnej wiedzy praktycznej, pozwalającej na uczestnictwo w kolektywnej pracy nad zdobywaniem

i podziałem zasobów energii egzystencjalnej. Po drugie, wiedzy i wierzeń o świecie, co pozwalało na kumulację energii informacyjnej, zarazem zaś na świadomościową identyfikację przynależności do historycznego etapu danej społeczności. Po trzecie, wartości i ich symboli, dzięki czemu konstituowała się i ulegała petryfikacji aksjosphera danej grupy, zwykle w różnych detalach różniąca się od podobnych efektów grup obcych (nie naszych). Wreszcie, po czwarte, uczono ze specjalnym naciskiem takiej hierarchii celów, aby interesy ogólnogrupowe bezwzględnie wywyższyć nad dowolne uczucia, pragnienia i potrzeby indywidualne. Gwarantowało to ciągłość społeczności w czasie, jej spójność, zwiększając zarazem **poziom synergii mocy istnienia**.

Stadne, plemienne i narodowo-państwowe wychowanie socjocentryczne sięgało tedy najgłębszych pokładów archaicznej filozofii człowieka, głoszącej **pierwotność bytową i aksjotyczną podmiotu zbiorowego** w stosunku do indywiduum. Jednostka jako taka jawiła się tedy jako rezultat wtórnego podziału całości na ludzkie atomy. Dobrze pojęta edukacja obejmowała zatem nie tylko prosty przekaz dorobku poprzednich pokoleń, lecz nade wszystko określała swą przydatność w procesie przenoszenia poprzez całe, najbardziej nawet zmienne dzieje nieziennej prawdy o najwyższej służebności jednostki wobec dobra wspólnoty. Temu służyły etyka, religia, obyczajowość i prawo. Na straży ładu zbiorowego stała polityczna władza oraz cały zinstytucjonalizowany logos kultury militarnej.

Kto tego wszystkiego miał uczyć? Rzecz jasna, prawo do podmiotowości edukacyjnej przysługiwało **wyłącznie pokoleniom starszym w stosunku do młodszych**, określonych czysto przedmiotowo (jako obiektu wychowania). Ten aksjomat hurtowej specjalizacji generacyjnej wynikał z aprobaty dla kryterium wieku biologicznego i stażu grupowego. Praktyka przewagi starszeństwa wzmacniana zaś była w sferze wartości szczególnymi uprawnieniami moralnymi (z jednej strony z bezwarunkowym żądaniem specjalnego szacunku dla starości i ojcostwa, z drugiej – ironii lub wzgardy dla niedojrzałości), etykietą inicjacyjną, a także zestawem ochronnych praw pozycji, własności i wolności wraz z ich instytucjonalną obudową.

Szkoła jako względnie samodzielny i skomplikowany strukturalnie **aparatus edukacyjny**, chociaż niosła nigdy niekwestionowane, obiektywne pożytki, stanowiła jednak bodaj ostatnią w dziejach fazę rozwojową koncepcji przewagi starszeństwa nad młodością. Była też instrumentem idei socjocentryzmu. Autorytet nauczyciela tworzony był dzięki udanemu uczestnictwu w przeszłych wydarzeniach i wczorajszych mądrościach, z entuzjazmem przekazywanych jako drogowskazy na drogę dzieciom i młodzieży. Pierwszorzędnym celem edukacji potraktowanej podmiotowo i represywnie zarazem (od strony edukatora-wychowawcy jako starszego wiekiem stróża tradycji) stało się tym samym nade wszystko **ugruntowanie przeszłości oraz podporządkowanie jej teraźniejszego, zwrócone ku przyszłości żywiołu życia**. Naturalna spontaniczność indywidualnego bytu ludzkiego,

wywoływana najpewniej impulsami biologicznymi, okazywała się na ogół nieprzezwyciężalną przeszkodą dla **kulturowej uniformizacji**. Schemat przeszłości żądał zatem – poprzez edukację szkolną właśnie – ograniczenia wszystkiego co nowe, świeże i – co ważniejsze – **nieokreślone** (nie zepsute lub ewentualnie ponaddojrzałe), a więc *a priori* niebezpieczne dla zracjonalizowanej i wystandaryzowanej bezwzględności kulturowej.

Warto zauważyć, iż tak ujęta tradycja musiała wejść i weszła automatycznie w fundamentalny konflikt z **aksjologią**, potem zaś z pryncypiami nowoczesnej **antropologii**. Chodzi o to, iż owa pedagogia archaiczna głosiła wprost lub między wierszami myśl, iż **cenne jest to, co przechodzi z ojca na syna**. Skoro kryterium wartości tkwi w fakcie jej uprzedniego zaistnienia, jasnym się staje, że potwierdzenie akceptacją wcześniejszych pokoleń stanowi widomy i wystarczający dowód, że to co było – było dobre. To zaś co dobre – należy uszanować i nadal kultywować, przekazując to zadanie kolejnym generacjom.

Pogląd ten – mocno osadzony w konserwatywnych wizjach świata – został jednak, jak wiadomo, zakwestionowany przez wszystkie koncepcje sięgające zarówno do **sensu wartości**, jak i do wymiaru ich **realnych skutków** – konstruktywnych bądź destruktywnych wobec człowieka. Pedagogia nowoczesna skłonna jest zatem głosić tezę – a na pewno powinna ją głosić – że **dobre jest tylko to, co obiektywnie dobre**, bez względu na fakt, czy za tym stoi skamieniały, pomnikowy świat przodków oraz gotowość nauczycielska, pewna swej absolutystycznej wykładni prawd, historycznie przejętych po poprzednikach. Pedagogia ta powiada zatem, iż wolno i należy uczyć wszystkiego, co jest słuszne i trafne, **bez względu na pieczęć tradycji**. Co więcej: czasem trzeba nawet występować, o zgrozo, przeciw niej. Mogą to ponadto czynić wszyscy chętni i merytorycznie zaangażowani, pod warunkiem jednakże, że przyświeca im nie tylko Tomaszowa i Kantowa „dobra wola”, ale też wysoka kompetencja i zdolność docierania do sedna. Na pewno zaś konieczna jest przy tym określona doza odpowiedzialności – nie tylko za intencje, lecz i za rzeczywiste skutki.

Nauczyciel – symbol znikającej przeszłości

Ukształtowany w tradycyjnej pedagogii wzorzec opiera się na pewnych filozoficznych założeniach (zazwyczaj ukrytych) oraz na kanonach strukturalnych, prawdopodobnie wspólnych dla wszelkich organizacji w zróżnicowanym świecie wielosubstancjalnym. Ten ostatni punkt rozwijany jest w ramach kilku najbardziej typowych **modeli relacyjnych**.

Układ pierwszy – **jedno-jednopodmiotowy** określa stosunek, jaki występuje wówczas, kiedy w całym procesie edukacji istnieje jeden nauczyciel dla danego jed-

nego ucznia. Model ten stanowi przeniesienie naturalnej relacji ojciec–syn, gdzie ojciec jest zarazem jedynym wychowawcą swego potomka, ten zaś tylko u ojca pobiera wszelkie nauki. Wzorzec ten preferowany bywał głównie w specjalnych przypadkach edukacji elitarnej (na przykład dworskiej), gdzie przydzielony Aleksandrovi Arystoteles potrafił uczyć i uczył wszystkiego, co mogło stanowić przedmiot ówczesnej wiedzy i umiejętności. Ten tak wysoce izolowany system edukacyjny nie mógł jednak sprawdzić się w rzeczywistości bez reszty, albowiem na pewno matka (obok ojca) i prawdopodobne rodzeństwo i rówieśnicy, a także szersze otoczenie społeczne również wpływało na proces formowania młodego człowieka.

Układ drugi – **jedno-wielopodmiotowy** – polega na tym, że jeden nauczyciel uczy równocześnie wielu uczniów. Z założenia wynika, iż uczy on wszystkich tego samego i wszystkiego zarazem. W praktyce taką rolę spełniali kiedyś bakałarze niewielkich szkółek wiejskich, a dzisiaj jej najbliższe są „nasze panie”, czyli specjalistki nauczania początkowego (w obu przypadkach taka edukacja nie sięgała jednak do granic wiedzy wszech naukowej, zatrzymując się na stosunkowo niskim szczeblu). W ramach tego układu pojawia się obok nauczyciela – jako głównego podmiotu procesu edukacyjnego – inny podmiot, intensywnie z tamtym współpracujący, mianowicie zespół innych uczniów. Grupa uczniowsko-koleżeńska stanowi wtedy nie tylko żywe, lecz bierne tło, ale aktywny w istocie czynnik kooperacji, inspiracji, korekty i konkurencji.

Układ trzeci – **wielo-jednopodmiotowy** – określa sytuację, w której jeden uczeń poddawany jest edukacyjnej obróbce przez wielu edukatorów. Zazwyczaj chodzi o realizację wewnątrznie zharmonizowanego zestawu oddziaływań wyspecjalizowanych (z nauczycielami-ekspertami od poszczególnych przedmiotów), ale możliwe są również warianty rozwojowe (gdzie pojawiają się nauczyciele od kolejnych faz procesu edukacji, przejmujący na wyższych szczeblach podmiotowe funkcje wychowawcze od swych poprzedników. Najciekawszy wydaje się model alternatywny, gdzie uczeń zostaje poddany nie tylko szansie, ale i przymusowi wyboru koncepcji przedstawianych w swoisty a niekoherentny sposób przez różnych, rywalizujących nauczycieli. Przykłady pochodzą dzisiaj raczej z poziomu szkoły wyższej, aczkolwiek możliwe są też starcia na szczeblach bardzo niskich (kiedy to uczniowie otrzymują, powiedzmy, do wyboru spirytualistyczno-kreacjonistyczny obraz powstania człowieka, a obok tego zarys konkurencyjnej, naukowej teorii ewolucji).

Istnieje wreszcie najbardziej obecnie rozpowszechniony model **wielo-wielopodmiotowy**, w ramach którego zespół nauczycieli edukuje zbiorowisko uczniowskie, ale każda ze stron poddawana jest podwójnej determinacji. Uczeń staje się, mianowicie, przedmiotem działań pedagogicznych kolektywu mistrzów i równolegle ulega wpływom własnej, koleżeńskiej grupy. Nauczyciel zaś edukuje ogół uczniów i poniekąd też każdego z osobna, sam zaś uczestniczy w zbiorowym podmiocie

grona pedagogicznego, podlegając rozlicznym uwarunkowaniom ze strony kolegów o podobnych funkcjach. Rzeczywisty proces edukacji, obok wymiarów synchronicznych, charakteryzuje się także przemiennością różnych rozwiązań **w czasie**. Chodzi między innymi o to, że uczniowie przechodzą ćwiczenie umysłów i umiejętności pod okiem wielu specjalistów równolegle, ale też i w fazowej kolejności. Podobnie nauczyciele poddawani są surowym sprawdzianom swej sztuki w odniesieniu do zmieniających się klas co godzinę, choć także co rok i co pokolenie.

Wspólną cechą wszystkich wymienionych układów i nadbudowanych nad nimi innych kombinacji podmiotowo-przedmiotowych z pewnością jest występowanie niezmiennego czynnika **bezpośredniej relacji, zachodzącej między nauczycielem a uczniem**. Chociaż pojawiają się niekiedy szokujące kokieterią koncepcje równoprawności obu członów stosunku edukacyjnego, trzeba z naciskiem podkreślić, iż nie ma mowy o żadnym prawie rewanżu, ani tym bardziej o symetrii w treści wzajemnych oddziaływań. Nieprawdziwa jest złota myśl, że oto „wychowawca też jest wychowywany” (przez ucznia), a profesor uczy się od studentów tak samo i tyle samo, ile sam zdoła im przekazać wiedzy podczas wykładów. Relacja edukacyjna jest bowiem z natury rzeczy **niesymetryczna**. Nauczyciel to ktoś, kto uczy kogoś, uczeń to ten, kto jest uczony, ewentualnie jest mobilizowany do uczenia się po części samodzielnie. Jest to założenie pierwsze.

Założenie drugie, sięgające do zasad ontologicznych świata realnego w ogóle i świata ludzkiego w szczególności, powiada, że relacja edukacyjna jest **efektywna**. Oznacza to, że wysiłek nauczyciela nie idzie na marne, przynosząc mianowicie zawsze jakieś, choćby niewielkie, acz przybliżone w zamierzeniach skutki. Nie podlega też chaosowi przypadków (uda się kogoś nauczyć albo nie uda, to kwestia losu, a nie działania edukacyjnego). Może być natomiast ujęty w karby jakichś regularnych zasad, być może nie w pełni dotąd rozpoznanych, ale chyba realizujących się w powtarzalności i pewności rzeczywistych oddziaływań wychowawczych.

Założenie trzecie dotyczy **bezpośredniości kontaktu**. Nauczyciel wkracza w proces wychowawczy z całą swą, niczym nieskrywaną psychofizycznością. Ideal *paidei* dopuszczał nawet najwyższy stopień realizacji bliskości, z miłością nauczyciela wobec ucznia włącznie. Obok Sokratesa pojawił się mistrz wschodniej medytacji oraz zachodni wzór rycerza (wobec giermka), tudzież – na innym polu – majstra cechowego (wobec terminatora i czeladnika). Nauczyciel to żywy wzorzec do naśladowania, nie tylko w zakresie jakieś jednej cnoty, specjalności czy profesji, ale człowieczeństwa jako takiego. Najwyższe zgorszenie budził zatem ten, kto podejmował się nauczycielskiego trudu, ale nie potrafił sprostać w jakieś mierze lub sferze najwyższym, narzuconym przez rolę wymaganiom (przede wszystkim moralnym). Funkcja nauczyciela żywego ukształtowała się dawno, gdzieś u zarania ludzkiej cywilizacji i została w nieziennej w gruncie rzeczy formie przeniesiona z owej dale-

kiej, przedpiśmiennej przeszłości, kiedy to człowiek albo nie dysponował w ogóle innym środkiem przekazu jak żywe słowo i żywy gest oraz bezpośredni przykład przez tu oto, okazjonalne, nauczycielskie wskazanie. Nie istniały też – po wynalezieniu pisma – mocniejsze środki ekspresji istniejących już uprzednio zapisów dokumentów i ksiąg, niż ponowny przekaz „na żywo”, dokonywany osobiście i na głos przez obecnych fizycznie interpretatorów i komentatorów, czyli wykształconych przewodników po obszarach kultury.

Wreszcie założenie czwarte, bodaj najważniejsze z filozoficznego punktu widzenia. Każdy człowiek koniecznie potrzebuje i wymaga nauczyciela (amatora z rodziny lub profesjonalisty), albowiem sam, bez niczyjej pomocy nie potrafi dotrzeć do tych pokładów wiadomości i sztuk wszelakich, do których dotarły pokolenia wcześniejsze. Jeśli nie chce tracić czasu na niepotrzebne otwieranie wcześniej otwartych drzwi, musi zwrócić się do depozytariusza efektów dziejów poznania, którym jest ów symboliczny i realny nauczyciel. Czyni to z przeświadczeniem, że tak czy inaczej nie ma lepszego wyjścia, ponieważ nie może tego uczynić **sam przez się**, ani poprzez sięgnięcie do ewentualnej **wrodzonej wiedzy apriorycznej** (której, niestety, uprzednio nie ma w umyśle, albo też nie ma w nim nic nadzwyczajnego), ani do śladów **empirii osobistej** (bo żadnych doświadczeń przecież nie miał).

Skąd to jednak wszystko wie nauczyciel, który też jest człowiekiem, a więc także nie mógł się z wiedzą i sprawnością urodzić, a nie zdołałby przecież wyprowadzić jej tylko z doświadczeń własnych? Sensowna odpowiedź na to pytanie brzmi następująco: nauczyciel zostaje przygotowany do swych zadań **przez innych nauczycieli**. Po prostu. To oznacza zaś, iż proces edukacyjny stanowi swoiście nieskończony, wielopokoleniowy **ciąg użyczeń własności poszczególnych stanów rzeczy**, aczkolwiek zdrowy rozsądek nakazuje przypuszczać, że zarówno w mitycznych początkach, jak w punktach kulminacyjnych historii poznania (w okolicach zmian paradygmatów, na przykład), niektórzy nauczyciele musieli być nie tylko przekąźnikami wiedzy zastanej i przejętej, ale i jej odkrywcami, czy też twórcami zupełnie nowych prawd.

Taka pozycja żywego nauczyciela wpisana jest w dzieje człowieka, w dzieje kultury zwłaszcza, w szczególności w przebieg autentycznych procesów komunikacji międzypokoleniowej. Niemożliwy byłby Platon bez rozprawiającego na ateńskiej agorze Sokratesa, podobnie nie zaistniałby chyba Arystoteles bez wykładów Platona w gaju Akademosa. Kaznodzieje średniowieczni i profesorowie szkół scholastycznych musieli nauczać głosem, gestem, a dopiero później – i wtórnie – literą ksiąg. Żywa prelekcja i umiejętność prowadzenia seminaryjnego wielogłosu po dziś dzień stanowi żelazny punkt programu inicjacji nauczycielskiej w szkołach niższych i średnich, ale także *veniam legendi* dla przyszłej profesury, choćby w żądaniu umiejętności poprowadzenia tak zwanego „wykładu habilitacyjnego”.

Czy nauczyciel nie jest wszak postacią z teatru przeszłości także w sensie dosłownym, co oznacza tyle w praktyce, iż należy go pozostawić na dobre w scenerii tej przeszłości, rzecz jasna, z całym szacunkiem i rewerencją dla dawnych dokonań. Nie warto natomiast toczyć z góry przegranego boju o readaptację historyczną, o przywrócenie go zupełnie nowej współczesności, odświeżonego makijażem być może starannym, lecz powierzchownym? Czy szkoła jako instytucja wsparta na autorytecie starszeństwa i służebna wobec dawniejszych, nieco przejrzałych ideałów nie będzie musiała przenieść się do muzeum wdzięcznej pamięci, sama zaś ustąpić miejsca nowym rodzajom edukacji zorganizowanej i co dziwniejsze – świadomie niezorganizowanej, spontanicznej, multipodmiotowej?

Czy nie wyłaniają się już teraz załączki nowej fazy w dziejach edukacji, związanej po pierwsze, z procesami globalizacyjnymi i tworzeniem wielokulturowej konstrukcji dla całego świata ludzkiego jako takiego. Po drugie, czy rosnących wpływów postmodernizmu w dziedzinie edukacji nie należy wiązać z pojawianiem się oznak generalnej relatywizacji i potrzeby tolerancji dla indywidualizmu i spontaniczności jako walorów podstawowych? Czy wreszcie, po trzecie, źródeł gwałtownych przemian nie należy upatrywać w rewolucyjnych przemianach w technologii komunikacji. Współczesny człowiek, oprzyrządowany komputerem, Internetem i całym instrumentarium telewizyjnym (na razie tyle), nie wymaga i nie potrzebuje przecież innych form przewodnictwa po wartościach edukacyjnych, niż te, które są wspomaganie nowych środków. Nauczyciel-prelegent, nauczyciel-mentor, nauczyciel-ekspert, a nawet nauczyciel-komentator literatury drukowanej – wszyscy odchodzą dyskretnie w cień.

Podmiot samoedukacji

W puste miejsce po ongiś gęstych związkach interpersonalnych wchodzi krok za krokiem, ale z wciąż narastającym natężeniem, anonimowa, bezosobowa i powszechna, ale zarazem **wielopiętrowa kultura**. Kultura ta jest tylko częściowo lokalna i narodowa, w rosnących rozmiarach występując już jako uniwersalna, zglobalizowana, przekraczająca wszelkie granice osobności. Oferuje ona niezmierzone, przytłaczające swym ogromem i stopniami komplikacji bogactwo treści, dostępnych zresztą także w wielkiej różnorodności opakowań. Oferta kulturowa – przystosowana w swym pakiecie do maluczkich i do elit zarazem – żąda od człowieka w zasadzie jednego tylko: **bezwarunkowej kapitulacji**, czyli pełnego otwarcia się na inwazję jej zawartości. Drogą do tego celu staje się uruchomienie aktów akceptacji i partycypacji, a zatem odpowiedniego dostosowania **podmiotowych wejść do systemu**, po to, by każdy mógł go efektywnie współużytkować na miarę potrzeb i kaprysów. Jest to wymóg minimalny. Jeśli się uda – można też przejść na wyższe poziomy

aktywności, na przykład współtworzyć ów uniwersalny program z wykorzystaniem własnych pomysłów, w każdym zaś razie zaznaczyć w dopuszczalny sposób swą osobową obecność.

Dokonuje się wówczas nie tylko symboliczny, lecz swoście urzeczywistniony powrót do plemiennej lub wioskowej przeszłości, rzecz jasna, z odpowiednią esencjalną i temporalną modyfikacją. Wtedy, przed tysiącami lat nie istniała, bo **jeszcze** nie była potrzebna ingerencja wyspecjalizowanego układu edukacyjnego (szkoły i nauczyciela, mianowicie), bo każdy uczył się przez obserwację, naśladowanie i współuczestnictwo. Teraz natomiast wkracamy w epokę schyłkową, gdy w zasadzie żadna instytucja ani żaden zespół specjalistów już nie może udźwignąć obowiązku nauczania innych wszystkiego w ogóle, wszystkiego co konieczne w praktyce życia na dziś i na jutro oraz wszystkiego co szczególnie potrzebne ludziom konkretnym ze względu na ich osobiste przymioty, pragnienia i zainteresowania.

Rolę żywego nauczyciela i rangę realnej szkoły wydatnie zmniejszyła ongiś **drukowana książka**. Pojawiła się wtedy postać zdolnego **samouka**, który zasadniczo nie potrzebował świadectw i dyplomów, aby wiedzieć to, co należało, a często wiedzieć znacznie więcej i dogłębniej, niż przydarzało się nawet najpilniejszym absolwentom standardowych instytucji. Zjawisko **autoedukacji** występowało nie tylko na poziomie podstawowym (czytanie, pisanie, granie na fujarce), ale nade wszystko na wysokim i najwyższym. Rzecz ciekawa, wiele ważnych odkryć naukowych i przełomowych dzieł rodziło się poza oficjalnymi systemami akademickimi. Co więcej, część z nich była nawet skierowana wyraźnie przeciw banałowi poprawności powtórzeń, przeciw obowiązującym schematom myśli i rygorom utrwalonej stylistyki. Czynniki ten pojawił się także w sztuce, która stopniowo rozluźniała gorset klasycznych przepisów, aż wreszcie całkowicie rozerwała pęta kanonów rzemiosła (rzekomo absolutnego „w sobie”), zezwalając artyście na pełną, niczym nie skrupowaną, a więc czysto indywidualną ekspresję. Kolejne epoki ery nowożytnej dodawały tu swoje zasługi (renesans, oświecenie, romantyzm, impresjonizm, modernizm, a potem już bez mała cały XX wiek).

Równolegle w kulturze Zachodu rozwinął się potężny nurt filozoficznie jednoznacznego, **podmiotowego indywidualizmu**. Podkopał on pewność, iż wszyscy ludzie są tacy sami, a duch dziejowy Hegla, prawa natury fideistów i pozytywistów lub prawa historii Engelsa i Kautskiego odpowiadają za rozwój bytu skuteczniej, niż może to uczynić jednostka, nawet występując bezpośrednio we własnej sprawie. Trudno wskazać na tego lub tych, którzy położyli największe zasługi w dziele odkrywania podmiotu ludzkiego i przewartościowania obrazu świata: Pracowali nad tym przecież Kartezjusz i Leibniz, Locke i Berkeley, Hume i Smith, Kant i Schopenhauer, Stirner i Nietzsche, Freud i Bergson, Dilthey i Znaniecki, Brzozowski i Scheler, Maritain i Sartre, Ingarden i Kotarbiński, Russell i Wittgenstein, Popper i Fromm,

Marcuse, Levinas i Derrida. Ogromne zasługi położyła literatura piękna, a potem film. Do walki ruszyli publicyści i politycy. Możliwe się stało nawet oficjalne proklamowanie „praw człowieka” i spowodowanie, iż stały się one w wielu krajach aksjologicznym układem odniesienia dla innych aktów prawnych oraz praktyki życia publicznego. Niestety, wpływ na kształtowanie się antropologicznego światopoglądu miały także przyczyny negatywne; równie silnym impulsem do zmian okazał się mianowicie emocjonalny szok po Holokauście, trauma dwóch wojen światowych (potem kilku regionalnych), obsesyjny lęk przed zagrożeniem nuklearnym i klęską ekologiczną, a także – ostatnio – strach przed skutkami destruktywnej irracjonalności terroryzmu.

Narastający ruch w stronę suwerenności osoby, jednostki, podmiotu (czy jak jeszcze inaczej nazwiemy wolnego, pojedynczego człowieka) przynosi nieuchronne przeobrażenia w koncepcji uczestnictwa indywiduum ludzkiego we wszelkich, zwłaszcza kulturowych i politycznych wspólnotach. Zmiana jest ogromna, być może powodująca nawet całkowite odwrócenie porządku zależności. Coraz rzadziej pytamy o to, **co jesteś winien swej społeczności i jak masz się jej przysłużyć?** Coraz częściej żądamy natomiast jasnej deklaracji: **co społeczność może zrobić dla ciebie, aby ci nie przeszkadzać w swobodnym samorozwoju i szczęściu indywidualnym?**

Indywidualizm trafia w konsekwencji także wprost na teren **procesów edukacyjnych**, zrywając nade wszystko z koncepcją adaptacyjną jako formą kulturowej i politycznej represji. Państwo, jego agendy i prawno-ustrojowe zasady, a także generalna przewaga pokoleń przeszłościowych nad przyszłościowymi podlegają generalnemu zakwestionowaniu tak w teorii, jak i w praktyce. Jeśli dotychczas uznawano – za Tomaszem Hobbesem – iż istnieje, bo istnieć musi obiektywne, uformowane w represywne państwo-Lewiatana, **zło konieczne**, nakładające kaganiec na z istoty także złą i prymitywną naturę agresywnego egoisty indywidualnego, to dzisiaj porządek ten zostaje zastąpiony ekspozycją indywidualnego, samodzielnego **dobra personalnego**, wyrastającego z dobrej natury człowieczej i wzmacnianego dobrą, usłużną wobec jednostki instytucją kontraktu społecznego. Obowiązuje tutaj, o dziwo, czysto liberalna zasada, zbliżona w treści do lekarskiego przykazania *primum non nocere*. Skoro jednostce nie da się specjalnie w niczym pomóc i wcale nie trzeba tego czynić, to **nie powinno się jej przeszkadzać w swobodnym samorozwoju**, aż ku pełnej *entelechii* samorealizacyjnej.

Koncepcja ta wspiera się na następujących założeniach podstawowych. Po pierwsze, uznaje się, że jednostka jest wystarczająco **predysponowana intelektualnie** do podjęcia się roli nauczyciela siebie samej. Po drugie, posiada ona właściwy **charakter i wolę** poprowadzenia siebie ku pożądanym celom. Po trzecie, dysponuje ona odpowiednimi **środkami autodydaktycznymi**. Po czwarte, istnieje przygoto-

wany uprzednio **kulturowy rezerwuár wiedzy i wartości**, z którego dany – i zapewne każdy – osobnik może czerpać niezbędne wiadomości. Po piąte, sprawnie działa **system przekazu informacji**, wygodny i niezawodny w obsłudze.

Każdy z wymienionych punktów należy traktować jako **konieczny czynnik** postulowanej, możliwej lub faktycznie już funkcjonującej **struktury edukacyjnej**. Wiadomo na pewno, iż znika tutaj główny, jak dotąd, podmiot procesu nauczania, którym był od zawsze dorosły, wykształcony i bezpośrednio oddziałujący na ucznia **nauczyciel**. Wiedzę żywego nauczyciela zastępuje zatem odpowiednio zbudowana **zbiornica wiadomości**, tworzona przede wszystkim przez Internet, uzupełniana zaś przez drukowane przewodniki, poglądowe modele i inne pomoce dydaktyczne. Na końcu drogi pojawia się zapewne jakiś oficjalny weryfikator, przynajmniej jako wystawca certyfikatu, społecznie uznanego.

Najistotniejszą pozycję wyznaczyć wypadnie wszakże siłę zupełnie od nowa formowanej, mianowicie **podmiotowości autoedukacyjnej**. Przejmuje ona na siebie niemal wszystkie role, dotąd zarezerwowane dla stanu nauczycielskiego. Jednostka ma zatem (1) określić potrzebę kształcenia się w ogóle, (2) wskazać dla siebie cele i ścieżki pośrednie, (3) ma sama dobrać środki i metody, w szczególności zaś (4) sama musi uruchomić w sobie silną wolę samodoskonalenia, co więcej, (5) musi wytworzyć zdolność wytrwania w tym procesie aż do końca, czyli osiągnięcia pozycji człowieka wykształconego (w danej dziedzinie). Czy w takim razie nauczyciel-pedagog zostaje zupełnie pozbawiony znaczenia i miejsca pracy?

Wolno przyjąć, że ludzie młodzi nie są z istoty wcale mniej chętni i zaradni, niż wtedy, kiedy występują jako prowadzone za rękę, dość bierne obiekty rodzicielsko-nauczycielskiej presji nakazów i zakazów (zwłaszcza jako produkty wieloletniego procesu wychowania szkolnego). Pojawia się jednak zasadne pytanie o możliwość rzeczywistego sprostania wyzwaniom autoedukacyjnym zaraz na początku drogi. Wiza kierunku i metod, na pewno zaś całościowy sens wieloletniego wysiłku nie mogą przecież wydawać się łatwe do określenia przez małe dzieci. Jest to zapewne fundamentalne zadanie dla nowoczesnej **pedagogii inicjacyjnej**, zdolnej do pobudzania samodzielności i nadawania właściwych impulsów w fazie rozruchu.

Niewykluczona jest ponadto stała, acz dyskretna pomoc w pokonywaniu indywidualnych trudności na każdym etapie procesu samokształceniowego. Potrzebna wydaje się tedy uzupełniająca **pedagogia korekcyjna i doradcza**. Nie każdy chętny i teoretycznie przygotowany do samodzielności potrafi zawsze sam sprostać różnym kłopotom, zwłaszcza w szczególnie niewygodnych lub dramatycznych sytuacjach zewnętrznych oraz w obrębie przeróżnych osobistych zdarzeń losowych.

Zasadniczy ciężar współdziałania z systemem samodzielnej autoedukacji spoczywa wszakże na przygotowaniu całej, ogromnej i skomplikowanej **bazy dydaktycznej**. Chodzi zatem zarówno o **tworzenie ogółu programów internetowych**

i edycyjnych (ktoś je musi napisać i wprowadzić do emisji), jak i o **przygotowanie fachowych kadr**, zdatnych do sporządzenia strawnego *menu* dla wszystkich samouków, tudzież potrafiących wystąpić w charakterze straży ochronnej w związku z ewentualnymi awariami w systemie. W szczególnych przypadkach chodziłoby o uruchomienie, w warunkach nadzwyczajnego wspomagania systemu, jakichś szczególnych środków, przypominających dawną, guwernerską naukę w domach arystokracji lub dzisiejsze korepetycje.

Generalny trend w koncepcji podmiotowej autoedukacji polega jednak na uruchomieniu inicjatywy ogółu podmiotów, których prawem jest (A) układanie własnych, personalnych programów edukacyjnych, (B) samodzielny dobór środków, (C) samodzielny dobór centrów kształcenia praktycznego (klinik, laboratorium, fabryk etc.) (D) wyznaczanie dla siebie terminarza faz realizacyjnych. To wszystko stanowić miałyby **zestaw przywilejów i obowiązków podmiotu samoedukacji**.

Reglamentacji społecznej (państwowej) podlegać musiałyby pozostałe, wspomagające czynniki systemu. Przede wszystkim chodzi o pośrednie i końcową akcję weryfikacyjną, zamykaną wystandaryzowanym egzaminem licencyjnym (dla danego szczebla edukacji). Chodzi też o przygotowanie edukacyjnej infrastruktury i być może prowadzenie stałego doradztwa psychologiczno-pedagogicznego. Społeczeństwo ma zadbać o edukacyjne otoczenie, ale główny nurt – to strumień akcji indywidualnych, odbywanych w tempie i z jakościowym nasileniem, **odpowiednim do możliwości, potrzeb i chęci jednostek**. W epoce przyszłości będzie to nie tylko możliwe, ale i konieczne. Dlaczego? Bo jest droga maksymalnie racjonalna i aksjologicznie trafna.